

# Inhaltsverzeichnis des XXIII. Jahrgangs

1. Januar bis 31. Dezember 1969

## Autorenverzeichnis

Affolter, F.: Probleme der Begriffsentwicklung	274
Bechinger, H.: Ergebnisse einer Überprüfung phoneminformierender Artikulationszeichen im Hinblick auf eine Systematisierung zu einem phonembestimmten Manualseystem	77
Biesalski, P.: Ärztliche oder pädagogische Audiometrie?	211
Bodenheimer, A.R.: Die psychotherapeutische Beziehung mit dem gehörlosen Kinde	257
Braun, A.: Über das Verhältnis der Hörerziehung zum systematischen Sprachaufbau und der Sprachanbahnung	24
Breitinger, M.: Katholischer Religionsunterricht an der Wirtschaftsschule für hörgeschädigte Jugendliche	52
Claußen, H.: Strömungen der gegenwärtigen Hörsprachgeschädigtenpädagogik	358
Decker, G.: Die Ausbildung von Taubstummenfürsorgern in Großbritannien	367
Dierig, J.: Zehn Jahre Früherziehung hörsprachgeschädigter Kleinkinder	218
Ding, H.: Die Effektivität der Hörerziehung	31
Lern- und informationstheoretische Aspekte beim Sprechenlernen	65
Eine sprachpsychologische Diskussion des Zeichenbegriffs	199
Frohn, W.: Ein Sprachaufbau auf psychologischer Grundlage	203
v. Gerlee, H.: Informationen über die Gehörlosenbildung in der R.S.F.S.R.	129
Götzen, H.: Lebenskunde und Geschlechtererziehung in der Gehörlosenschule	177/300
Heller, K.: Bedingungsvariablen der Schulleistung	162
Holzwarth, G.: Taub?	94
Jaspers, W.: Zur Auswahl von Sprachfeldern	15
Köble, J.: Zur Psyche des tauben Kleinkindes	153
Kreye, H.: Verfahrensweisen einer strukturalistischen Sprachdidaktik	343
Kröhnert, O.: Gedanken zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Schwerhörigenlehrers in der Gegenwart	143
Löwe, A.: Frühe Sprachheilbehandlung bei cerebral bewegungsgestörten Kindern	240
Männich, G.: Exakte Audiometrie im Bereich hoher Frequenzen als Grundlage für die Auswahl von Tieftongeräten	140
Martin, D.: Hör- und Sprachgeschädigtenbildung heute - von der Schule zum Beruf	285
Mooser, B.: Hörerziehung und Sprachunterricht	38
Omerza, Z.: Über das Ablezen, ein Beitrag aus Jugoslawien	214
Ringli, G.: Sprache der Innigkeit	193
Rothfuß, H.: Der Anspruch des Sachunterrichtes im Bildungsplan der Sonderschule für gehörlose Kinder und Jugendliche in Baden-Württemberg	8
Rothfuß, H./Lang, G.: Taub?	305
Schneider, H.: Zur Unterrichtsgestaltung in der Sprachheilschule	224
Schulte, K.: Vibrative Sprachgliederungshilfe für Sprachtaube	72
Schwinger, L.: Die Schulzeitung, ein sprachliches Kommunikations- und Arbeitsmittel in der Schwerhörigenschule	20
Seifert, K.H.: Das Problem der Sozialisation des gehörlosen Menschen	328
Skrabak, A.: Programmierter Unterricht in der Artikulationsklasse	83
Tigges, J.: Hör-Sprachgeschädigtenbildung heute - Planung und Realisierung	1
Werner, L.: Über die Veranschaulichung im Religionsunterricht bei hörsprachgeschädigten Kindern	97
Wilkes, J.: Peter Handkes „Kaspar“, ein Lehrstück über die Sprache	173
Winnewisser, A.: Edwin Singer zum neunzigsten Geburtstag	322
Zuckrigl, A.: Sind Volksschullehrer über Sprachbehinderungen ausreichend informiert?	371

## Sachregister

Ablezen - Omerza	214
Artikulationszeichen - Bechinger	77
Audiometrie - Männich	140
— Biesalski	211
Begriffsentwicklung - Affolter	274
Früherziehung - Dierig	218
Gehörlosenbildung in der R.S.F.S.R. - v. Gerlee	129
Handkes „Kaspar“ - Wilkes	173
Hörmessungen - Löwe	297
Hörerziehung - Braun	24
— Ding	31
Hörerziehung und Sprachunterricht - Mooser	38
Hörsprachgeschädigtenbildung - Tigges	1
— Martin	285
Hörsprachgeschädigtenpädagogik - Claußen	358
Lebenskunde und Geschlechtserziehung - Götzten	177/300
Programmierter Unterricht - Skrabak	83
Psyche des tauben Kindes - Köble	153
Psychotherapeutische Beziehung - Bodenheimer	257
Religionsunterricht - Breitingen	52
— Werner	97
Sachunterricht - Rothfuß	8
Schulleistung - Heller	162
Schulzeitung - Schwinger	20
Schwerhörigenlehrer - Kröhnert	143
Singer - Winnewisser	322
Sozialisation - Seifert	328
Sprache der Innigkeit - Ringli	193
Sprachaufbau - Frohn	203
Sprachdidaktik - Kreye	343
Sprachfelder - Jaspers	15
Sprachheilbehandlung - Löwe	240
Sprechenlernen - Ding	65
Sprechgliederungshilfe - Schulte	72
Taub - Holzwarth	94
— Rothfuß/Lang	305
Taubstummenfürsorge in GB - Decker	367
Unterrichtsgestaltung - Schneider	224
Volksschullehrer und Sprachbehinderungen - Zuckrigl	371
Zeichenbegriff - Ding	199

## Buchbesprechungen

American Annals of the Deaf	30/187/383
Behinderte Menschen	318
Berufliche Rehabilitation Behinderter	380
Bibliographie der Sonderpädagogik	253
Bibliographie der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete in der DDR	191
CORELL - Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation	319
v. CUBE - Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens	14
DAMASCHUN - Der Taubblinde und seine Bildung	63
Deutsche Schultests	64
DREIKURS/SOLTZ - Kinder fordern uns heraus	189
Die Eigenständigkeit der Heilpädagogik	381
Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik	192
Erziehung und Unterricht behinderter Kinder	122

Exemplarisches Lehren - exemplarisches Lernen	189
FEND - Sozialisierung und Erziehung	256
FERNAU-HORN - Die Sprechneurosen	378
FISCHER - Wege der inneren Differenzierung des Unterrichts durch programmierte Arbeitsmittel	37
FUHRMANN/VOGEL - Genetische Familienplanung	125
GABELE - Arbeitsmittel und Lehrprogramme	190
Gebetbuch in einfacher Sprache	51
CLAUS/SENFT - Mathematische Früherziehung	318
HARTLIEB - Praktikum der Stimm- und Sprachheilkunde aus biokybernetischer Sicht	379
HEARING	30/255/382
HELBIG - Sozial- und Gemeinschaftskunde	64
HELMERS - Didaktik der deutschen Sprache	320
Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht	319
JOSEF/BÖCKMANN - Spracherziehungshilfen bei geistig behinderten und sprachentwicklungsgestörten Kindern	384
KACZMAREK - Jan Siestrzynski	380
KARASCHEWSKI - Wesen und Weg des ganzheitlichen Rechenunterrichts	190
KRATZMEIER - Kinderfibel	255
— Heidelberger sprachfreier Schulreifetest	382
KRECH/CRUCHFIELD - Grundlagen der Psychologie	57
KRUG - Der pädagogische Beitrag zur Rehabilitation der Schwerhörigen	61
KUBALE - Die Rehabilitationseinrichtungen für Kinder und Jugendliche in der BRD mit West-Berlin	191
KUPFER - Spracherwerb und Sprachbesitz von Schülern der Grund- und Hauptschule	64
LESEMANN - Wege, Wandlungen, Begegnungen in der Pädagogik, Sonder- und Sozialpädagogik	384
LEVINSON/SAGI - Das geistig behinderte Kind	378
LÖWE - Lesespiele für behinderte Kleinkinder	384
LÜCKERT - Lesen	378
Mathematik in den ersten Schuljahren	189
Mathematikunterricht in der Grundschule	319
MORGENSTERN/LÖWBEER - Heilpädagogische Praxis	384
Neuer Stil in Schule und Unterricht	319
NICKEL - Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter	126
Nordisk Tidskrift för Dövundervisningen	30/127/255
OERTER - Moderne Entwicklungspsychologie	187
ORTHMANN - Zur Struktur der Sprachgeschädigtenpädagogik	315
PENROSE - Einführung in die Humangenetik	124
PLATH - Das Hörorgan und seine Funktion	377
RADIGK - Arbeitsmittel und Arbeitshilfen im Unterricht der Sonderschule für Lernbehinderte	253
RÖHRS - Allgemeine Erziehungswissenschaft	320
SCHENK-DANZINGER - Handbuch der Legasthenie im Kindesalter	123
SCHRÖDER - Psychologie und Unterricht	382
SCHULTE/ROESLER/DING - Akusto-vibratorische Kommunikationshilfe	314
Sprache und Erziehung	190
STALDER - Die sprachlich-geistige Situation des schwerhörigen Kindes	253
STRASSER/SIEVERT/MUNK - Das körperbehinderte Kind	252
Teacher of the Deaf	30/255/383
THIEBES - Über die Seelennot der Schwerhörigen	317
Was uns die Bibel erzählt	191
WEBER - Das lernbehinderte Kind und der Glaube	188
WÜRPEL - Bildnerisches Schaffen und darstellendes Spiel	64
ZIMMERMANN - Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten	383

## Mitteilungen

Berufsbewährung Hörgeschädigter	109
Berufseinmündung Gehörloser	107
Bonn - Arbeitsgemeinschaft Berufe	107
Großbritannien - Ausbildungsstätten	183
Hamburg - Direktorenkonferenz	310
— Institut	115/310
— Samuel-Heinicke-Schule	115
Heidelberg - Arbeitsgemeinschaft Selektivsprache	249/311
— Forschungsstelle Sprachwissenschaft	114
— Institut	249
Hörerziehungstagung Burg Feuerstein	59
Lehrerbedarf Baden-Württemberg	308
München - Sonderpädagogik am FWU	309
Radar	106
Rheinische Landesschule	375
Sprachheilambulanzen	375
Würzburg - Schulvorbereitende Einrichtung	58

## Bund Deutscher Taubstummlehrer

Europäische Föderation von Taubstummlehrerverbänden	62/177
Tätigkeitsbericht	251
Bundesvorstandssitzung	312
23. Bundestagung	376
Schrifttum	63/312f.
Hörerziehungstagung Burg Feuerstein	62
Bodenseeländertagung	120
Arbeitssitzung über Berufschulfragen	185

## Nekrologe

WENGER, DAVID	gest.	12.10.68	61
EITH, ARTUR		31.10.68	61
SCHEIBLAUER, MIMI		13.11.68	116
OPP, ELSE		8. 1.69	116
KRANICH, JOSEF		19. 2.69	184
HANSEN, ERNST DETLEV		17. 3.69	311
DERIGS, MARIA		13. 5.69	250
MITTELSTAEDT, CLEMENS		13. 8.69	375

## Personalien

BLOCK, W.	61/250
DANZ, J.	184
FISCHER, B.	311
GÖLDNER, M.	184
GROSSE, H.	116
HARTMANN, N.	311
HELLER, K.	60
KRÖHNERT, O.	375
RIEDER, O.	116
SCHILLING, G.	250
SCHMIDT, R.	311
SCHULTE, K.	249
SEIFERT, K.H.	172/311
SIEREN, F.	311
UTESCH, G.	250
WOLFGART, H.	186

# Bedingungsvariablen der Schulleistung

**Neuere Forschungsergebnisse und ihre Konsequenzen  
für die familiäre und schulische Bildungsarbeit  
(bei vollsinnigen und sinnesgeschädigten Kindern) \***

K. Heller

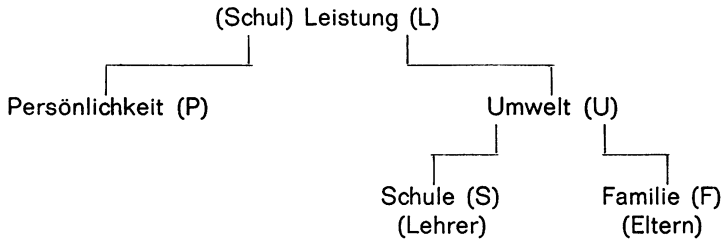
Schulleistung meint das gesamte Leistungsverhalten, soweit es im sozialpädagogischen Kontext der Schule manifest wird. Nach Furck lassen sich am Leistungsbegriff vier (formale) Aspekte abheben: „Leistung als schulische Forderung an den Schüler, Leistung als Tätigkeit des Schülers, Leistung als Ergebnis der Tätigkeit des einzelnen innerhalb der verschiedenen Leistungsbereiche und Leistung als besonderer Beitrag der Schule für Gesellschaft, Staat, Wirtschaft und Wissenschaft.“<sup>1</sup> Ihr vollständiger und zugleich spezifischer Charakter als Schulleistung erhellt aber erst aus der inhaltlichen Bestimmung; den formalen Beschreibungskriterien steht die Sinnstruktur mit ihrer doppelten Aufgabenfunktion der Persönlichkeitsbildung auf der einen und der Sicherung des volkswirtschaftlichen Leistungspotentials, also der Sorge für den Leistungsnachwuchs, auf der anderen Seite gegenüber, die beide – wenngleich möglicherweise verschieden akzentuiert – in Interdependenz gesehen werden müssen. Unter pädagogischer resp. schulischer Perspektive gilt deshalb: „Die didaktischen Entscheidungen, die ihrerseits methodische Konsequenzen nach sich ziehen, müssen also primär von der Sorge um den einzelnen Schüler bestimmt sein und nicht von der Absicht, ohne Rücksicht auf die Person ‚Leistungen‘ zu fordern, deren Inhalte allein von den verschiedenen Leistungsbereichen her ausgewählt wurden. Das Problem der Leistung in der Schule spitzt sich so zu der Frage nach dem rechten Verhältnis von individueller Bildsamkeit und ihr angemessener Anforderung zu.“<sup>2</sup> Das heißt aber doch, daß schulische Leistungsforderung und Leistung in der Schule (qua gefordertes Ergebnis) vom Individuum mitbestimmt und von seinen geschichtlich-biographischen Situationsmomenten her erst eigentlich verständlich wird. In fast allen einschlägigen Untersuchungen – so auch in unserem heutigen Referat – rückt deshalb der Leistungsaspekt des Schülers sehr stark in den Blickpunkt, obwohl das Problem des Lehrens (sub specie Leistungseffizienz) nicht weniger desiderable Forschungsthemen bietet.

**Schulleistung ist also Lernleistung.** Der Lernende ist freilich – das zeigen neuere sozialpsychologische Forschungsergebnisse recht eindrucksvoll – prinzipiell auf andere verwiesen, auf Eltern und Geschwister, auf Lehrer, Klassen- und Spielkameraden, oder wer immer das mitmenschliche Du repräsentieren mag. Schulische Leistung erweist sich somit als recht komplexes Geschehen, an dem mannigfache Bezüge abhebbar sind. Die Entscheidung für diesen oder jenen Zugangsmodus resp. die (wohl immer notwendige) Gesichtspunkthaftig-

---

\* Gastvortrag am Heidelberger Institut für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik am 11. 12. 1968

keit ermöglichen zwar ein genaueres und besseres Studium bestimmter Fragen, ein solches Vorgehen darf aber nicht die „abgeblendeten“ Seiten des Untersuchungsgegenstandes außer acht lassen, deren Erhellung gegebenenfalls im zweiten oder dritten Zugriff zu erfolgen hat. Eine akzentuierte Betrachtung der Schülerleistung wird demnach nicht nur die Persönlichkeitsvariablen (des Schülers) beachten dürfen, sie schließt notwendigerweise die Untersuchung „äußerer“ Wirkfaktoren, d. h. situative oder Umweltbedingungen (Milieufaktoren) ein.



Die Schulleistung ist vorab durch zwei große Faktorgruppen, die P- und U-Variablen, bestimmt, wobei eine weitere Unterteilung des Milieukomplexes in die S- und F- Variablenbündel im Hinblick auf die spezifischen Verhältnisse schulischen Lernens sinnvoll erscheint. Das (starre) Schema darf allerdings nicht dazu verleiten, die Dynamik der Leistungsvollzüge zu übersehen. Zwischen Schüler und Lehrer, Schüler und Eltern, selbst zwischen Elternhaus und Schule sind mannigfache Interdependenzen im Wirkzusammenhang schulischer Leistung denkbar. Entsprechende Interaktionsmöglichkeiten sind – entgegen weitverbreiteter Praxis – keineswegs auf die verkümmerten Formen der Leistungszensurierung, der „blauen“ Briefe oder Krankmeldungen reduziert. Bevor wir uns jedoch einer detaillierten Betrachtung des angesprochenen Leistungsproblems zuwenden, sei in einem systematischen Aufriß (auf dessen Modellskizze wir hier in der Wiedergabe verzichten müssen) die Komplexität der Bedingungsstruktur schulischen Leistungsgeschehens aufgewiesen.

Im Kontext Schulleistung gewinnen zunächst die **P-Variablen** als *conditio sine qua non* besondere Bedeutung. Hierzu gehören sowohl die kognitiven Funktionen, z. B. Denken, Gedächtnis, Wahrnehmung, aber auch eine Reihe wichtiger Stütz- und Hilfsfunktionen, wie Aufmerksamkeit, Vorstellungsbesitz (Phantasie), Neigungen und Interessen, Lern- und Leistungsmotivation, Anspruchsniveausetzung, Arbeitssorgfaltsstreben, Ausdauer, Konzentration, Belastbarkeit, ferner Gefühls- und Stimmungsgrundlagen, aber auch mehr körperlich fundierte Komponenten, wie Antriebsstärke, Spontaneität, Denk- und Wahrnehmungstempo, Reifelage und dergleichen mehr. Mierke<sup>3</sup> unterschied in diesem Zusammenhang zwischen der Kernintelligenz, der Begabungsgrundlage (auch schulischer Leistungsfähigkeit) – hierunter wären die eigentlichen Denkfunktionen zu subsumieren, nicht aber (im Gegensatz zu Guilford<sup>4</sup> etwa) die Gedächtnisleistungen – und den Anpassungs- und Stützfunktionen der sog. Sekundärintelligenz (Gaupp), die nach relativ einhelliger Meinung der Begabungsforscher (von W. Stern über Gottschaldt, Hylla, Kroh, Wenzl bis zu Winnefeld und Roth – um nur einige deutsche Repräsentanten zu nennen) den gesamten faktoriellen Bereich der Gedächtnis- und Lernleistung umfaßt. Kernintelligenz und Sekundärintelligenz zusammen stehen so für das Insgesamt

personaler Leistungsvoraussetzungen, wofür die moderne Psychologie (sic Anthropologie und Pädagogik) den Begriff der Begabung oder Leistungsbereitschaft im weitesten Sinne verwendet.

Daß intellektuelle Faktoren und Eigenschaften des Arbeitsverhaltens sehr wichtige Bedingungskomponenten der Schulleistung darstellen, wurde wohl nie ernsthaft in Zweifel gezogen. Auch betonten schon immer die Pädagogen (im Hinblick auf Schul- und Lernleistung) die Bedeutung volitiver Momente, wenngleich die moderne pädagogisch-psychologische Forschung statt des philosophischen Willensbegriffs in diesem Zusammenhang lieber von Lern- und Leistungsmotivation spricht. Sensus Heckhausen<sup>5</sup> könnte man so die Schulleistungsmotivation definieren als das Bestreben des Schülers, die Tüchtigkeit in allen jenen Fächern und Tätigkeiten innerhalb der Schule zu steigern, denen ein subjektiver Wert- und Gütemaßstab zugrundeliegt, im Hinblick auf die eigene Anspruchsniveausetzung also ein mehr oder minder großes Risiko des Gelingens versus Mißlingens eingegangen wird.

Auch konstitutionelle Voraussetzungen sowie ein gewisser Entwicklungs- und Reifestand werden von einsichtigen Medizinern, Psychologen und Pädagogen seit längerem als wichtige dispositionelle Leistungsgrundlagen gewürdigt. Wir verweisen nur auf die nach dem Kriege zuerst und am eindringlichsten von Kern<sup>6</sup> angeregten und in seinem Schülerkreis, bes. von Breunig<sup>7</sup>, weitergeführten Untersuchungen zur Schulreifeproblematik; im Bereich der Sehgeschädigtenpädagogik wären hier vor allem die Untersuchungen von Strehle<sup>8</sup> einschlägig, im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik wären die Arbeiten von Fischer<sup>9</sup>, Kratzmeier<sup>10</sup>, Hoffner und Westermann<sup>11</sup> zu nennen, deren Ergebnisse ich in diesem Kreise als bekannt voraussetzen darf (ebenso wie die Resultate des Schulreifetrainings von Klauer<sup>12</sup> zur Steigerung der Intelligenz minderbegabter Schüler).

Übereinstimmung besteht also darüber, daß intellektuelle motivationale und konstitutionelle resp. Reifefaktoren wichtige personale Bedingungen für die Schulleistung darstellen. Demgegenüber hat man – gerade in Pädagogenkreisen – lange Zeit die Bedeutung emotionaler und affektiver Momente im Leistungsgeschehen unterschätzt. Obwohl erfahrene Erziehungspersonen, besonders in den psychologischen Beratungsstellen, in der Behandlungssituation lern- und leistungsgestörter Kinder verstärkt ihre Aufmerksamkeit hierauf richteten, sah und sieht man weithin den Zusammenhang zwischen affektiver Gestimmtheit und Leistung nicht in der Deutlichkeit, wie ihn Metzger<sup>13</sup> bereits vor 10 Jahren aufgewiesen hat und die neueren angloamerikanischen Untersuchungen zur Underachiever-Problematik<sup>14</sup> eindrucksvoll unterstreichen. Underachievement bedeutet ein „Schulleistungsdefizit“, d. h. eine im Blick auf die intellektuelle Potenz des Schülers erheblich unter der Erwartung liegende Schulleistung. Sinngemäß bedeutet Overachievement einen „Schulleistungsüberschuß“, d. h. eine mit Rücksicht auf die intellektuelle Ausstattung erheblich über der Erwartung liegende Leistung. Achievement würde demnach begabungskongruente Schülerleistungen anzeigen.

Zwischen Begabung und Schulleistung werden nicht selten erhebliche Diskrepanzen festgestellt. Zu den wichtigsten außerintellektuellen Bedingungsvariablen der Schulleistung scheinen Affekte und Stimmungen zu gehören, die als Quellen möglicher Schulkonflikte<sup>15</sup> erhöhte Aufmerksamkeit erfordern. Es ist eine alte Erfahrungstatsache – Sarason<sup>16</sup> und Zielinski<sup>17</sup> haben es jüngst wie-

der nachgewiesen –, daß Angst, insbesondere Prüfungsangst, das Leistungsniveau beträchtlich drücken kann. Auch Weinert<sup>14</sup> erwähnt in seinem Sammelreferat eine Reihe affektiver Momente, die die Schul- und Lernleistung beeinträchtigen versus fördern. Während die Achiever und Overachiever weniger affektiv labil, allgemein besser sozial und emotional angepaßt, auch weniger impulsiv bzw. stärker zur Reaktionshemmung fähig und überhaupt in der Schule glücklicher und weniger aggressiv sind, zeigen die Underachiever Symptome für allgemein schlechtere Angepaßtheit, besonders die Jungen größere Feindseligkeit, stärkere Impulsivität und Unruhe sowie eine geringere ‚Selbstverantwortlichkeit‘. Dazu kommen beim Underachiever geringeres Selbstvertrauen und mangelnde Selbstkritik bzw. eine gewisse Gefühlsambivalenz gegenüber sich selbst im Gegensatz zu größerer Unabhängigkeit und stabilerem Selbstbewußtsein des Overachievers. Daß entsprechende Auswirkungen auf die Schülerleistungen nicht ausbleiben, bedeutet kein Überraschungsphänomen. Für das Arbeitsverhalten gilt deshalb auf der Seite des Underachievement: „Größere Passivität, Tendenz zum „Aufschieben“, Meinung, daß die Arbeit in der Schule ausreicht, um das Ziel zu erreichen (besonders bei männlichen Schülern), Nachlässigkeit, Bedürfnis nach Veränderung, Wechsel und unruhiger Anregung“<sup>15</sup>; auf der Seite des Achievement/Overachievement können demgegenüber bessere Arbeitsgewohnheiten, mehr private Übung (auch die Hausaufgaben werden regelmäßiger angefertigt) und ein stärkeres Bedürfnis nach Vollendung festgestellt werden. Die Unterschiede drücken sich jedoch nicht nur in den Aktivitäten, sondern bereits in den Einstellungen und Interessen aus, wozu wir abschließend noch einmal Weinert zitieren. Charakteristisch für den Underachiever sind demnach „weniger manifeste Bedürfnisse nach schulischer Leistung, geringere Ansprüche gegenüber der eigenen Schulleistung, negativ getönte Einstellung gegenüber Schulleistungen, mehr negative Einstellungen gegenüber Schule und Lehrer, größere außerschulische Interessen“, während die Symptomatologietafel des Achievers/Overachievers „mehr schulische Interessen, weniger Lern- und Studienablenkungen, stärkeres Interesse an Mathematik und wissenschaftlichen Problemen, weniger beschäftigt mit unmittelbarer Befriedigung von Bedürfnissen, sondern stärker zukunftsorientiert und mehr ‚intellektuelle Neugier‘“<sup>16</sup> verzeichnet. Wir behandelten die Underachievement-Problematik ausführlicher, weil ihre Symptome durchaus keine Rarität im Schulalltag darstellen, ihre rasche und zuverlässige Erkennung, gerade auch im sonderpädagogischen Bereich, die Voraussetzung wirksamer Erziehungsmaßnahmen bildet, worauf wir gleich noch zu sprechen kommen werden. Zuvor seien jedoch einige kurze Bemerkungen über die Auswirkung von Sinnesschäden auf die Schulleistung eingeflochten.

Neben der physiologischen Funktionsbeeinträchtigung durch Ausfallserscheinungen am visuellen und/oder akustischen Organ<sup>17</sup> stehen mittelbare Auswirkungen, die in ihrer Tragweite die Persönlichkeits- und damit auch die Leistungsentwicklung oft noch stärker betreffen, als der Laie im bloßen Blick auf die Primärschädigung der Sinnesorgane gemeinhin vermutet. So sind Sehbehinderte und Blinde nicht nur bei Arbeitsleistungen, in denen der Visus eine dominante Funktionsrolle übernimmt, etwa beim Lesen oder Schreiben wie überhaupt im gesamten optischen Wahrnehmungsbereich, gehandikapt, darüberhinaus werden praktisch sämtliche kognitiven Leistungsvollzüge in Mitleidenschaft gezogen, seien es die wirklichkeitsadäquate Sinn- und Begriffs-



inhaltserfassung, das konkret-anschaulische Denken, räumliche Vorstellung und Orientierung oder die Sensumotorik, Performanceleistungen in Intelligenztests<sup>20</sup> und dergleichen mehr. Verlässliche empirische Untersuchungen zum Schulleistungs- und Arbeitsverhalten Sehgeschädigter fehlen bislang fast völlig. Garbe<sup>21</sup> berichtet Forschungsergebnisse über das Lesen von Punkt- und Normalschrift; hiernach erfordert das Punktschriftlesen etwa den dreifachen Zeitaufwand im Vergleich zum Lesen von Normalschrift. Sub specie Sinn- erfassung sind die Leistungsunterschiede allerdings geringer, wenngleich der Zeitaspekt im Leistungsverhalten Sehbehinderter fast immer als Moderator in Erscheinung tritt. Demgegenüber stehen nicht selten hypertrophierte Leistungen Blinder, z. B. Kompensationen der Gedächtnisleistungen oder gesteigerte Sensitivität im akustisch-taktilen Bereich.

Ein in mancher Hinsicht komplementäres Bild zeigt das Leistungsverhalten hörgeschädigter und tauber Kinder. Den Ausfällen im akustischen Funktionsbereich – sofern zur Schädigung des Cortischen Organs noch Beeinträchtigungen des Gleichgewichtssinnes hinzukommen, ist auch die mit dem statischen Organ irgendwie in Beziehung stehende Körpermotorik in Mitleidenschaft gezogen – entsprechen hier nicht selten beachtliche Kompensationsleistungen im optischen und taktilen Wahrnehmungsfeld resp. im haptischen Funktionsraum, wie z. B. die Untersuchungen Seiferts<sup>22</sup> zeigten. Trotz aller verwandten Züge optischer und akustischer Sinnesschädigung bleibt freilich ein Hauptunterschied bestehen: Durch den Gehörausfall wird zugleich die Spracherlernung und -bildung in ungleich stärkerem Maße betroffen als durch Blindheit, wo neben einer allgemein, in der Regel nur wenige Jahre, verzögerten Sprachentwicklung Probleme der Begriffsinhalte im Vordergrund stehen; stärkere Gehörschädigung bedeutet hingegen immer – zumindest im Kindes- und Jugendalter – Sprachschädigung, d. h. eine massive Beeinträchtigung sprachlicher, insonderheit lautsprachlicher, Leistungen, weshalb Funktionsprobleme der Sprache bis heute im Zentrum fachpädagogischer Bemühungen stehen. Doch damit leiten wir bereits zum nächsten Kapitel der (außerhalb der Schülerpersönlichkeit gelegenen) Möglichkeiten der Leistungsbeeinflussung über.

**Die Bedeutung der Umwelt,** der Familie, des sprachlich-sozialen, schulischen und kulturellen Milieus für die Schul- und Lernleistung ist heute unbestritten – ich nenne besonders die einschlägigen Untersuchungen von Busemann<sup>23</sup>, Bernstein<sup>24</sup>, Floud<sup>25</sup> und Kob<sup>26</sup>. Busemann<sup>23</sup>, Zielinski<sup>27</sup> et al., die die Auswirkungen des familialen Schicksals auf die Schulleistung eingehend erforschten, fanden u. a., daß die mittlere Stellung in der Geschwisterreihe resp. (bei geringer Kinderzahl) die Ältestenrolle, Geschwister gegenteiligen Geschlechts, mittlere Wohnverhältnisse (in bezug auf Wohnungsgröße und Ortsgröße) u. ä. als leistungssteigernde Bedingungen hervortreten.

Bei der S-Variablengruppe wären vergleichsweise Faktoren der äußeren (organisatorischen) und inneren Schulsituation einschlägig. Nach Fippinger<sup>28</sup>, der hier stellvertretend für eine Reihe von Autoren genannt sei, spielt z. B. der Differenzierungsgrad schulischer Systeme eine bedeutsame Rolle im Leistungsgeschehen. Nach seinen empirischen Erhebungen sind die Kinder an wenig gegliederten Landschulen gegenüber den Schülern an vollausgebauten Schulen hinsichtlich der Deutsch- und Rechenleistungen deutlich schlechter. Unsere eigenen Untersuchungsergebnisse hierzu konnten die Resultate Fippingers nur tendenziell bestätigen<sup>29</sup>. Es scheint, daß das Problem der Leistungsdiskrepanz,

beispielsweise zwischen Stadt- und Landschulen – sofern es überhaupt auftritt –, einer wesentlich komplexeren Bedingungsstruktur unterliegt, wobei sozio-ökonomische Statusvariablen und eo ipso unterschiedliche familiäre Bildungschancen, Lehrerwechsel, unterrichtsmethodische und didaktische Qualitäten (siehe u. a. Latschka<sup>30</sup> und Schmitz<sup>31</sup>), aber auch sozialpädagogische Maßnahmen, Erziehungs- und Unterrichtsstile bedeutsame Einflußgrößen darstellen. Spätestens seit den unterrichtlichen Interaktionsanalysen des Lehrer- und Psychologenehepaars Tausch<sup>32</sup> – voraus gingen so wichtige Untersuchungen wie die von Lewin und Lippitt<sup>33</sup> – gehört die Kenntnis der Leistungsüberlegenheit sozialintegrativer Führungsstile gegenüber autoritär geleiteten Schulklassen zum allgemeinen Informationsgut. Die Längsschnittuntersuchungen Huséns<sup>34</sup> relativierten freilich auch diese Befunde wieder, insofern sie zeigten, daß die Kongruenz des Erziehungsverhaltens in Elternhaus und Schule, in der Kleinkind- resp. Vorschulzeit und den späteren Beschulungsstadien bedeutsamer ist als Stilmodifikationen erziehlichen Verhaltens. Ein Bruch der Erziehungsmethode, etwa im Wechsel von autoritären zu demokratischen Prinzipien (oder umgekehrt) zum Zeitpunkt der Einschulung, bei Lehrerwechseln, Umschulungen etc. wirkt sich häufig nachteiliger auf die Lernleistungen aus als ein Verharren bei der vorherigen, möglicherweise mangelhaften pädagogischen Praxis; ähnliches gilt wohl für die Frage des Methodenwechsels im Unterricht, insbesondere während der ersten Schuljahre, für eine ständige Variation der Lernforderungen, unterschiedliche Maßstäbe in der Leistungsbeurteilung<sup>35</sup>, im gewissen Umfang auch für die Curriculum-Auswahl<sup>36</sup> resp. eine unterschiedliche Fächerbewertung. Mehr oder weniger ist die gesamte Psychologie des Lehrens und Lernens hier einschlägig. Die Literatur dazu ist Legion, paradigmatisch nennen wir Roth<sup>37</sup> und Weinert<sup>38</sup>; wertvolle Behandlungshinweise bei Lernstörungen finden sich bei Correll<sup>39</sup> und Guyer<sup>40</sup>, die affektiven Grundlagen des Lernerfolges schilderte Metzger<sup>41</sup> sehr anschaulich.

Für den praktisch tätigen Erzieher und Schulpädagogen stehen jedoch sehr häufig Maßnahmen des richtigen Motivierens im Vordergrund seines Interesses<sup>42</sup>. Sub specie **Leistungsmotivation** wird es vor allem darauf ankommen, beim Schüler genügend Erfolgserlebnisse bei gleichzeitiger Verringerung der Mißerfolge (resp. Hilfestellung bei ihrer Verarbeitung) zu ermöglichen. Nach den neuesten Untersuchungen angloamerikanischer und deutscher Forscher ist die Leistungsmotivation eines Kindes am ehesten durch eine „verstehend-fordernde“ oder „fordernd-verstehende“<sup>43</sup> Haltung der Eltern, besonders der Mutter, zu steigern bzw. zu entwickeln. Nach McClelland<sup>44</sup>, der sich auf empirische Untersuchungen von Moss und Kagan stützt, gibt es ein „Optimum-Alter für die Erziehung von b Leistung („Bedürfnis nach Leistung“ = Leistungsmotivation; d. Verf.) durch mütterlichen Leistungs„druck“ . . . im Alter von 6 bis 10 Jahren – nicht früher“. Ruppert<sup>45</sup> stellt jedoch fest, daß offenbar auch später noch, insbesondere nach der Pubertät, Leistungsmotivation aufgebaut werden kann. Auszugsweise bringen wir McClellands Darstellung der Erziehungssituation, die unter dem Stichwort „Autoritätsausübung“ beschrieben wird – u. E. jedoch genauso für die die Leistungsmotivation steigernden Unterrichtsstile Bedeutung erlangt –, „denn hierbei handelt es sich stets um ein ‚Antreiben‘ oder ‚Beherrschen‘ des Kindes durch die Eltern; die Auswirkungen sind verschieden je nachdem, ob der Vater oder die Mutter ‚antreibt‘ oder ‚beherrscht‘. Im allgemeinen ließen die Mütter der Hochmotivierten mehr Autoritätsausübung

gegenüber den Söhnen erkennen, genau wie sie auch mehr ‚Wärme‘ gezeigt hatten. Sie waren in viel stärkerem Maße innerlich beteiligt als die Mütter der Söhne mit niedriger b Leistung. Die Väter der Hochmotivierten unterschieden sich dagegen deutlich von ihren Frauen insofern, als sie ein weniger beherrschendes Verhalten zeigten als die Väter der Geringmotivierten. Damit erhalten wir einen erneuten Beweis dafür, daß große Strenge oder Autoritätsausübung – offenbar besonders dann, wenn sie von den Vätern kommt – geeignet ist, das b Leistungsniveau zu senken“<sup>45</sup>. Hieraus die erziehlischen und unterrichts-didaktischen resp. -methodischen Maßnahmen in angemessener Weise abzuleiten und zu verwirklichen, sollte auch einem professionellen Lehrer nicht unmöglich erscheinen; zumindest – freilich nicht nur – im Hinblick auf eine Besserung der vielerorts beklagten Lernunlust der Schüler sind entsprechende Anstrengungen angezeigt!

Die Bedeutung, die den frühkindlichen Erziehungs- und Bildungsbemühungen im Kontext Schulleistung inhäriert, konnte kaum besser als am Beispielfall der Schulleistungsmotivation demonstriert werden. Motivation heißt das Schlüsselwort zur Schulleistung<sup>46</sup>. In diesem Zusammenhang erhält auch das Problem Frühlesen (vgl. Doman<sup>47</sup>, Kratzmeier<sup>48</sup>, Lückert<sup>49</sup>) – wie überhaupt alle vorschulischen (gezielten) pädagogischen Maßnahmen, z. B. der pädoaudiologischen<sup>50</sup> und pädoptischen<sup>51</sup> Betreuung Hör- und Sehgeschädigter – seinen Stellenwert in der hier erörterten Leistungsthematik.

Schließlich sei noch das Problem der **Leistungsbeurteilung** gestreift, soweit es auf das Lernverhalten, insonderheit den Effekt des Lernens, von Einfluß ist. Zweierlei Ansätze können dabei unterschieden werden: die Wirkung, die von der sozialen Gruppe (Klasse, Spiel- und Freundesgruppe, Familie) oder auch von Einzelpersonen (z. B. Lehrer) qua Leistungsbewertung unmittelbar auf das Leistungsverhalten des einzelnen und der Gruppe ausgeht und der Einfluß der Leistungsbeurteilung ex post (z. B. durch Lehrerzensuren) auf die weiteren Schulleistungen des Kindes und Jugendlichen. Beides sind im Grunde wieder nur verschiedene Aspekte desselben Vorganges. Wir meinen aber jetzt nicht so sehr das pädagogische Problem der Leistungsbeurteilung im engeren Sinne, d. h. die doppelte Funktionsrolle der Leistungszensurierung als auf das Subjekt gerichtete pädagogische Maßnahme und auf den Leistungseffekt akzentuierte, also im Blick auf das Objekt vollzogene Leistungsbeurteilung via Lehrer oder wen auch immer<sup>55</sup> – diese im sonderpädagogischen Rahmen verschärft hervortretende Problematik können wir vielleicht in der anschließenden Diskussion noch eingehender erörtern –, vielmehr möchte ich Ihre Aufmerksamkeit auf den Tatbestand richten, den Metzger im Anschluß an die Versuche von Nuttin<sup>52</sup> einmal sehr hübsch beschrieben hat.

Nuttins Versuch zielte eigentlich darauf ab, das Leistungsgedächtnis zu erfassen, d. h. das Gedächtnis für erzielte Erfolge bzw. erlebte Mißerfolge, das sich als ein in hohem Maße unsicherer, von affektiven und sozialen Momenten beeinflussbarer Faktor erweisen sollte. In dem hier erörterten Zusammenhang interessiert insbesondere der soziale Aspekt qua Einflußvariable schulischen Leistungsverhaltens. Das Hauptexperiment läßt sich folgendermaßen beschreiben. Den Versuchspersonen wurden nacheinander 20 Kärtchen vorgelegt; diese enthielten auf einem Untergrund verschiedene Konfigurationen, die jeweils (wegen der unterschiedlichen Konturierung von der Versuchsperson unbemerkt)

gleiche Flächeninhalte von Figur und Grund repräsentierten. Die Aufgabe für den Prüfling bestand darin, Figur und Grund hinsichtlich ihrer Ausdehnungsverhältnisse „richtig“, d. h. als gleiche Größen, einzuschätzen. Die Pointe lag nun in der vom Versuchsleiter beliebig festgesetzten Trefferfolge von 10 „richtigen“ und 10 „falschen“ Antworten, deren (Pseudo-)Ergebnis immer sofort der Untersuchungsperson mitgeteilt wurde. Am Schluß des Versuchs fragte der Experimentator: „Wieviel denken Sie, daß Sie richtig gemacht haben? Wieviel falsch?“

Gleichzeitig wurde ein bestimmter Bewertungseffekt erzielt; seine Messung gelang Nuttin dadurch, daß er einen kleinen Versuch vorschaltete, in dem er die Versuchspersonen durch (wiederum) willkürliche Belobigungen (z. B. „Die Aufgaben sind ja recht schwer, aber Ihre Schätzungen sind erstaunlich gut.“) versus Tadelssäuerungen („Man sieht doch, daß ich die Aufgaben zu schwer gewählt habe; ich glaube Ihnen ja, daß Sie sich anstrengen, aber bisher war es nichts Besonderes.“) in zwei Gruppen einteilte. Es zeigte sich, daß die im Vorversuch „Erfolgreichen“ wesentlich „zutreffendere“ Beurteilungen (auf die Versuchsleiterfrage) abgaben als die (vermeintlich) „Erfolgsärmeren“, die ihre Schätzleistungen – in der Erinnerung – sehr stark unterschätzten. Metzger folgert daraus: „Es scheint demnach, daß das „Erfolgsgefühl“, also das Bewußtsein des Könnens, eine etwas größere Zahl der Versuchspersonen zu einer sachlichen und nüchternen Beurteilung der eigenen Leistungen fähig macht, jedenfalls nicht in demselben Maße zur Selbstüberschätzung verleitet, wie das Bewußtsein des Versagens oder Ungenügens zur Selbstunterschätzung verführt . . .

Die Bedeutung des Nuttin'schen Versuchs für den Lehrer liegt auf der Hand. Da die Kinder in ihrem Selbstbewußtsein der Einstellung ihrer Umwelt viel stärker ausgeliefert sind als die Erwachsenen, ist nichts leichter, als ihnen alles Selbstvertrauen zu rauben. Man kann ihnen beispielsweise, ganz im Stil der Nuttin'schen Vorversuche, in dem Augenblick, wo man die Klasse übernimmt, erklären, „bei mir gibt es keinen ‚sehr guten Schüler‘“, und denen, die es nach Ausweis ihres letzten Zeugnisses zu sein glaubten, durch eine schikanöse mündliche Prüfung „nachweisen“, daß sie nach seinen, des neuen, gestrengeren Lehrers und vollkommeneren Pädagogen, Maßstäben allenfalls gerade ‚ausreichend‘ stehen; (der Fall ist nicht erfunden, sondern entstammt der Praxis eines bekannten Erziehungsberaters, in dessen Hände ein fleißiges und begabtes Mädchen kam, das auf solche Weise völlig verstört und aus der Bahn geworfen war).“<sup>53</sup> Dieser krasse Fall zeigt – ebenso wie das Nuttin'sche Experiment – in besonders eindrucksvoller Weise, in welchem (positiven und negativen) Ausmaße Leistungsbeurteilungen durch die Sozietät, etwa durch Lehrer, Erzieher und Eltern, als Stimuli des eigenen Leistungsverhaltens in Frage kommen.

#### Anmerkungen:

- <sup>1)</sup> C. L. Furck, Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1964, S. 118
- <sup>2)</sup> C. L. Furck, a.a.O., S. 119 ff.
- <sup>3)</sup> K. Mierke, Begabung, Bildung, Bildsamkeit. Bern/Stuttgart 1963. – Ders., Wille und Leistung. Göttingen 1955
- <sup>4)</sup> J. P. Guilford, Persönlichkeit. Weinheim 1965, S. 353 ff.

- <sup>5)</sup> H. Heckhausen, Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim am Glan 1963. – Ders., Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. In: Z. exp. angew. Psychol., Bd. 10 (1963), S. 604–626. – Ders., Motivation der Anspruchsniveaueinstellung. In: Motivation menschlichen Handelns (Hg. H. Thomae). Köln–Berlin 1966, S. 231–250
- <sup>6)</sup> A. Kern, Sitzenbleibelreue und Schulreife. Freiburg 1950. – Ders., Schulreife und Schulleistung. In: Westermanns Päd. Beiträge, 6. Jg. (1954), S. 56–66
- <sup>7)</sup> W. Breunig, Schuleintrittsalter und Reifedifferenzierung. Freiburg 1964
- <sup>8)</sup> W. Strehle, Ein Schulreife-Test für blinde Kinder. In: Blindenfreund, 83. Jg. (1963), S. 1–27. – Ders., Schulreife-Test für blinde Kinder, Grundlagen – Erfahrung – Ausblick. In: Blindenfreund, 87. Jg. (1967), S. 169–175
- <sup>9)</sup> B. Fischer, Das Problem der Schulreife beim taubstummen Kinde. In: N.B.I.f.T., 6. Jg. (1952), H. 3/4
- <sup>10)</sup> H. Kratzmeier, Heidelberger sprachfreier Schulreife-Test – ein entwicklungsdiagnostisches Arbeitsmittel für hör- und sprachgeschädigte Schulanfänger. In: N.B.I.f.T., 21. Jg. (1967), S. 147–151
- <sup>11)</sup> E. Hoffner, Vorarbeiten zum Projekt der sprachfreien Modifizierung des RST für die Anwendung bei hör- und sprachgeschädigten Kindern. Wiss. Prüfungsarbeit am Heidelberger Fachpäd. Inst. 1966 (unveröffentlicht)  
B. Westermann, Untersuchungen zum Aufbau und zur Anwendung des Heidelberger sprachfreien Schulreife-Tests. Wiss. Prüfungsarbeit am Heidelberger Fachpäd. Inst. 1967 (unveröffentlicht)
- <sup>12)</sup> K. J. Klauer, Über den Effekt eines Schulreife-Trainings für die Behandlung der Intelligenzschwäche. In: Z. exp. angew. Psychol., Bd. 11 (1964), S. 443–454
- <sup>13)</sup> W. Metzger, Stimmung und Leistung. Münster 1957, 1967 (4)
- <sup>14)</sup> F. Weinert, Schülerpersönlichkeit und Schulleistung. In: Schulkonflikt und Schülerhilfe (Hg. K. H. Ingenkamp). Weinheim 1965, S. 19–31
- <sup>15)</sup> K. H. Ingenkamp (Hg.), Theorie und Praxis der Schule. Bd. III: Schulkonflikt und Schülerhilfe. Weinheim 1965
- <sup>16)</sup> S. B. Sarason et al., Eine Längsschnittuntersuchung über den Zusammenhang zwischen Prüfungsangst und dem Verhalten bei Intelligenz- und Schulleistungstests. In: Päd. Psychologie (Hg. F. Weinert). Köln/Berlin 1967, S. 157–158
- <sup>17)</sup> W. Zielinski, Beziehungen zwischen Ängstlichkeit, schulischer Aktivität, Intelligenz und Schulleistung bei 9–11jährigen Volksschülern. In: Schule u. Psychol., 14. Jg. (1967), S. 265–273
- <sup>18)</sup> F. Weinert, a.a.O., S. 22 ff.
- <sup>19)</sup> D. Krech u. R. S. Crutchfield, Grundlagen der Psychologie. Bd. I (deutsch). Weinheim 1968, S. 48 ff.
- <sup>20)</sup> Siehe hierzu u. a. K. J. Klauer, Sehschwäche und Intelligenz. HAWIK-Untersuchungen bei sehschwachen Kindern. In: Z. exp. angew. Psychol., 9. Bd. (1962), S. 570–593
- <sup>21)</sup> H. Garbe, Leistung und Leistungsbeurteilung (Blinden- und Sehbehindertenschule). In: Enzyklopädie. Hb. d. Sonderpädagogik (Hg. G. Heese und H. Wegener). Berlin 1967, S. 1998 ff.
- <sup>22)</sup> K. H. Seifert, Untersuchungen zur Frage der Kompensation auf dem Gebiet des Handgeschicks. In: Z. exp. u. angew. Psychol., Bd. 5 (1958), H. 3
- <sup>23)</sup> A. Busemann, Beiträge zur Pädagogischen Milieukunde aus dreißig Jahren. Hannover 1956. – Ders., Geschwisterzahl und Schultüchtigkeit. In: Z. f. Kinderforsch., 36. Jg. (1930), S. 378–385. – Ders., Wohnung und Schulzensuren bei Volksschulkindern. In: Z. f. Kinderforsch., 39. Jg. (1932), S. 33–39
- <sup>24)</sup> E. Bernstein, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens. In: Päd. Psychol. (Hg. F. Weinert), 1967, S. 346–371.
- <sup>25)</sup> J. Floud, Social Class Factors in Educational Achievement. In: Ability and Educational Opportunity (Hg. A. H. Halsey), OECD. Paris 1961, S. 91–109
- <sup>26)</sup> J. Kob, Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie. Stuttgart 1963
- <sup>27)</sup> W. Zielinski, Beziehungen zwischen Schulleistungen, Intelligenz und Familienkonstellation. In: Schule u. Psychol., 13. Jg. (1966), S. 289–299
- <sup>28)</sup> F. Fippinger, Empirische Untersuchungen zur Leistung von Schülern aus voll und wenig gegliederten Schulen. In: Schule u. Psychol., 14. Jg. (1967), S. 97–103
- <sup>29)</sup> K. Heller, Aktivierung der Bildungsreserven. Diss. Heidelberg 1968 (im Druck)
- <sup>30)</sup> F. Latschka, Der Einfluß des Primarlehrers. In: Die Ungleichheit der Bildungschancen (Hg. H. Popitz), 1966, S. 183–258
- <sup>31)</sup> G. F. Schmitz, Grundschulleistung, Intelligenz und Übertrittsauslese. München 1964
- <sup>32)</sup> R. u. A. Tausch, Erziehungspsychologie. Göttingen 1965 (2)

- <sup>33)</sup> K. Lewin, Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953, S. 112 ff.
- <sup>34)</sup> T. Husén, Educational Structure and the Development of Ability. In: Ability and Educational Opportunity (Hg. A. H. Halsey) 1961, S. 113–134
- <sup>35)</sup> Siehe hierzu bes. K. H. Ingenkamp, Schulleistungen damals und heute. – Bd. II aus der Reihe Theorie und Praxis der Schulpsychologie. Weinheim 1967. – Ders., Die deutschen Schulleistungstests. Weinheim 1962.
- <sup>36)</sup> Vgl. neuerdings S. B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied und Berlin 1967
- <sup>37)</sup> H. Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover usw. 1963 (7). – Ders., Pädagogische Anthropologie. Bd. I (Bildsamkeit und Bestimmung). Hannover usw. 1966
- <sup>38)</sup> F. Weinert (Hg.), Pädagogische Psychologie. Köln–Berlin 1967
- <sup>39)</sup> W. Correll, Lernstörungen beim Schulkind. Ursachen, Formen, Überwindungsmöglichkeiten. Donauwörth 1966 (3)
- <sup>40)</sup> W. Guyer, Wie wir lernen. Zürich und Stuttgart 1967 (5)
- <sup>41)</sup> W. Metzger, a.a.O.
- <sup>42)</sup> Der folg. Absatz ist entnommen aus K. Heller, a.a.O., S. 39
- <sup>43)</sup> J. P. Ruppert, Die Schule im Erziehungsfeld. In: Hb. f. Lehrer, Bd. 3: Die Erziehung in der Schule (Hg. W. Horney u. W. Schultze) 1963 (2), S. 165–268. – Ders., Lern- und Bildungsbereitschaft als Problem der Pädagogischen Psychologie. Vortrag auf der Jahresversammlung der „Gesellschaft zur Päd. Forschung e. V.“ in Stuttgart 1967
- <sup>44)</sup> D. C. McClelland, Die Leistungsgesellschaft. Stuttgart 1966, S. 296 f.
- <sup>45)</sup> D. C. McClelland, a.a.O., S. 299 f.
- <sup>46)</sup> H. Schiefele, Motivation im Unterricht. Beweggründe menschlichen Lernens und ihre Bedeutung für den Unterricht. München 1963
- <sup>47)</sup> G. Doman, Wie kleine Kinder lesen lernen. (Deutscher Hg. H. R. Lückert), Freiburg 1967 (2)
- <sup>48)</sup> H. Kratzmeier, Kleinkindlesen. In: Schule u. Psychol., 14. Jg. (1967), S. 215–222
- <sup>49)</sup> H. R. Lückert, Lesenlernen im Vorschulalter als Aktion der basalen Bildungsförderung. In: Schule u. Psychol., 14. Jg. (1967), S. 297–312
- <sup>50)</sup> A. Löwe, Hörenlernen im Spiel. Berlin 1966
- <sup>51)</sup> Z. B. H. Horn, Psychologische Untersuchungsverfahren während der Früherziehung blinder und hochgradig sehbehinderter Kinder. In: Blindenfreund, 88. Jg. (1968), S. 90–101. – Ders., Der Maxfield-Buchholz-Test. Ein Entwicklungstest für noch nicht schulpflichtige sehgeschädigte Kinder. In: Blindenfreund, 88. Jg. (1968), S. 33–48.
- <sup>52)</sup> I. Nuttin, Tache, Réussite et Échec. Leuven 1953. (Zit. nach W. Metzger, a.a.O., S. 13)
- <sup>53)</sup> W. Metzger, a.a.O., S. 20
- <sup>54)</sup> K. H. Seifert, Über die soziale Einordnung Taubstummer ins Erwerbsleben. Frechen/Köln 1961
- <sup>55)</sup> Siehe dazu K. Heller, Leistungsbeurteilung (Gehörlosenschule). In: Enzyklopädi. Hb. d. Sonderpädagogik (Hg. G. Heese u. H. Wegener). Berlin 1967, S. 2000 ff.

Verfasser:

Dozent und Diplompsychologe Dr. K. Heller  
6903 Neckargemünd  
In den Wingert 1

HELLER, K.: „Bedingungsvariablen der Schulleistung“

#### **Zusammenfassung:**

Schulleistung ist das Produkt der Zusammenwirkung personaler, schulischer und außerschulischer (sozialer resp. familialer) Bedingungen. An Hand unseres Modells einer Bedingungsanalyse der Schulleistung konnten wir mehr als zwei Dutzend Variablen bestimmen, die als maßgebende Einflußgrößen für das aktuelle Leistungsgeschehen in Frage kommen, und diese Variablenliste ist keineswegs vollständig. Sowohl Person- als auch Milieufaktoren sind für menschliches Leistungsverhalten konstituente Bedingungen, wobei die Frage nach den Erb- oder Umweltanteilen in diesem Zusammenhang müßig ist. Wichtig ist vielmehr, daß letzten Endes die ganze, jeweils in

einem bestimmten sozialen Kontext stehende Persönlichkeit über das Was und Wie der Schulleistung entscheidet. Die Leistungsbereitschaft (im engeren und weiteren Sinne) erweist sich hierbei als die *conditio sine qua non*, dies gilt für die Schulleistung genauso wie für die Berufsleistung, auf die erstere stets verweist. Daß unter diesem Aspekt die Leistung Sinnesgeschädigter der der Vollsinnigen nicht, zumindest nicht generell, nachzustehen braucht, lehren sowohl die schulischen Erfahrungen als auch die Berufs- und Lebensbewährung dieses Personenkreises, was z. B. auch Seifert<sup>34</sup> in seiner Befragungstudie nachweisen konnte. Wenn auch keine grundsätzlichen Unterschiede in den Bedingungsstrukturen schulischer und beruflicher Leistung zwischen Seh- und Hörgeschädigten – um einmal diese beiden Gruppen herauszuheben – und voll seh- und hörfähigen Individuen zu bestehen scheinen, so darf dieses Resumé zugleich nicht darüber hinwegtäuschen, daß im Leistungsvollzug Sinnesgeschädigter eine ganze Reihe persönlicher, sozialer und pädagogischer Probleme auftritt, zu deren Bewältigung gerade Sie als angehende oder professionelle Fachpädagogen mitverantwortlich aufgerufen sind.

---